



Høgskulen på Vestlandet

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Predefinert informasjon

Startdato:	05-05-2017 09:00	Termin:	2017 06
Sluttdato:	19-05-2017 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinnskala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave	Studiepoeng:	15
SIS-kode:	LU2-PEL415 1 B-1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltakar

HVL-id: 137203@hvl.no

Informasjon frå deltakar

Tal på ord *: 10843

Tru- og loverklæring *: Ja

Gruppe

Gruppenamn: (Anonymisert)

Gruppenummer: 3

Andre medlemmer i gruppa: 137197@hvl.no

Eg godkjenar avtalen om tilgjengeleggjing av bacheloroppgåva mi *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

BACHELOROPPGAVE

Gutter og lesing av skjønnlitteratur

Boys reading fiction

Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10

LU2-PEL415

Stord/Høgskulen på Vestlandet/Grunnskolelærerutdanningen 5-10/

19. 05. 2017

Antall ord: 10 843

Karoline K. Steinsvåg og Marita H. Tveit

Veileder: Ruth Veslegard Austrheim og Ieva Kuginyte-Arlauskiene

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jfr. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.*

Bekreftelse

Vi gir med dette samtykke til at Bacheloroppgaven vår kan publiseres på internett gjennom biblioteket sitt elektroniske system (Bibsys) – merket med vårt navn.

Publisering er aktuelt for oppgaver med karakteren A eller B, samt unntaksvis for oppgaver der veileder/sensor måtte mene at tema/innhold er såpass spesielt at oppgaven bør offentliggjøres selv om ikke karakterkravet oppfylles.

Publisering - JA: **X**

Publisering - NEI:

Tittel på oppgaven:

Gutter og lesing av skjønnlitteratur - Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?

Navn: Kandidat. nr. År/Termin:

Karoline K. Steinsvåg 17 Våren 2017

Marita H. Tveit 20

Kull: GLU 5-10, 2014-2018

Dato: 19. mai 2017

Signatur: Karoline K. Steinsvåg

Marita H. Tveit.....

Gutter og lesing av skjønnlitteratur

Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?

How do teachers motivate boys to read fiction?

Norsk og pedagogikk

Av

Karoline Kristiansen Steinsvåg og Marita Haugen Tveit

Våren 2017



Høgskulen
på Vestlandet

Forord

Vi vil rette en takk til våre veiledere, Ruth Veslegard Austrheim og Ieva Kuginyte-Arlauskiene, for god veiledning gjennom forskningsprosessen. De har alltid vært tilgjengelig på e-post, og vi setter pris all konstruktiv kritikk de har kommet med for å bedre bacheloroppgaven vår. Vi vil også takke Knut Helge Steinsvåg, som har lest gjennom oppgaven vår flere ganger, og fått oss til å reflektere rundt oppgavens innhold. Videre vil vi rette en stor takk til informantene og respondentene som deltok i forskningsprosjektet. Uten dere ville det vært vanskelig å komme frem til en konklusjon på problemstillingen vår. Sist, men ikke minst vil vi takke hverandre for et vellykket samarbeid, gode refleksjoner og mye tålmodighet.

Karoline Kristiansen Steinsvåg og Marita Haugen Tveit

Stord

19. mai 2017

Sammendrag

Bacheloroppgaven vår er knyttet opp mot gutters motivasjon for lesing av skjønnlitteratur.

Formålet med denne forskningen var å kartlegge gutters forhold til lesing, samt hvordan lærerne arbeider for å øke guttenes lesemotivasjon. Problemstillingen vår ble dermed:

Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur? Vi så også på om leselysten hos guttene reduseres i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen, og om guttene var mindre motivert for lesing av skjønnlitteratur enn jentene. Vi ville også finne ut om guttene hadde et identifiseringsbehov i bøkene de leser.

For å få svar på problemstillingen og hypotesene våre, gjennomførte vi et kvalitativt forskningsintervju med tre norsklærere, samt en kvantitativ spørreundersøkelse i 5.- 9.- og 10. klasse. Lærerens rolle som motivator var hovedfokuset i forskningen vår, og derfor har vi lagt mest vekt på funnene fra de kvalitative intervjuene. Disse resultatene ble drøftet i lys av teori om blant annet gutter og lesing, og teori om hvordan læreren kan motivere gutter til å lese.

Gjennom forskningen vår kom vi frem til at lærerne bruker ulike metoder for å motivere guttene til å lese skjønnlitteratur. Lydbøker, høytlesing, stillelesing og leseprosjekter er trukket frem av både informantene og teoretikerne vi har brukt i denne oppgaven, som nyttige verktøy for å øke guttenes lesemotivasjon. Lærerne sine holdninger til lesing av skjønnlitteratur, samt hvordan de skaper en god lesekultur i klasserommet, har mye å si for lesemotivasjonen til guttene. Til slutt kom det også frem at lærerne bør vise elevene et bredt spekter av moderne bøker, som må være tilgjengelige for dem i klasserommet eller på biblioteket.

Summary

Our thesis is related to boys' motivation for reading fiction. The purpose with this research was to determine boys' relation to reading, and how teachers work with the purpose of increasing boys' motivation for reading. Our research question for this assignment is therefore: ***How do teachers motivate boys to read fiction?*** In light of this we wanted to find out if boys' reading motivation decreases in the transition from primary- to secondary school, and if the boys were less motivated to read fiction than the girls. We were also interested in seeing if the boys had an identifying need in the books they read.

To answer this research problem and our hypotheses, we conducted a qualitative research interview with three Norwegian teachers, as well as a quantitative survey in the 5th,- 9th – and 10th grade. We chose to focus on the results from the interviews in this thesis, and these results were discussed in light of theories about boys and reading, as well as theories about teachers' role as motivators.

Through our research we found that teachers use different methods in motivating boys to read fiction. Audiobooks, reading out loud, reading in silence and different reading-projects are all useful tools for increasing boys' reading motivation. Teachers' attitude towards reading fiction, and how they create a good reading culture in their classroom affects boys' motivation for reading. It also appears that the pupils need a variety of modern books in the classroom and at the library.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Problemstilling.....	1
2.0 Teori	3
2.1 Sentrale begrep	3
2.1.1 Motivasjon	3
2.1.2 Tilpasset opplæring.....	4
2.2 Lesing	4
2.3 Skjønnlitteratur	5
2.4 Gutter og lesing	6
2.5 Læreren som motivator.....	8
3.0 Metode	11
3.1 Valg av metode	11
3.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	11
3.3 Kvantitativ spørreundersøkelse	12
3.4 Validitet, reliabilitet og etikk.....	13
4.0 Presentasjon av data	15
4.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	15
4.1.1 Valg av bøker og gutters identifiseringsbehov	15
4.1.2 Leselyst og motivasjon	16
4.1.3 Metoder og utfordringer.....	17
4.2 Kvantitativ spørreundersøkelse	18
4.2.1 Lesevaner og holdninger til lesing.....	18
4.2.2 Samspillet mellom læreren og elevene i lesesituasjoner.....	20
4.2.3 Elevenes forhold til skjønnlitteratur.....	20

5.0 Drøfting	22
5.1 Hvilke tiltak gjør lærerne for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur?	22
5.2 Leselyst hos gutter og jenter	25
5.3 Gutters forhold til skjønnlitteratur	27
6.0 Konklusjon	29
Litteraturliste.....	31
Vedlegg	35
Vedlegg 1: Intervjuguide	36
Vedlegg 2: Spørreundersøkelse	37
Vedlegg 3: Samtykkeskjema til rektor	41
Vedlegg 4: Samtykkeskjema til foresatte	42

1.0 Innledning

Gode leselærere har tro på at alle elever kan bli flinkere til å lese. Disse lærerne vet at motivasjon er nøkkelen for å skape leseglede hos elevene (Braunger & Lewis sitert i Roe, 2014, s. 81). Likevel finnes det mange ulike myter om gutters forhold til lesing spesielt, som at de ikke er interessert i lesing eller at de foretrekker å lese faktabøker fremfor skjønnlitterære bøker (Hoel & Helgevold, 2005). Disse mytene har inspirert oss til å finne ut mer om gutters negative holdninger til lesing, samt hvordan lærerne kan bidra til å øke deres leseglede.

Unge gutter har en manglende motivasjon for lesing, og i PISA-undersøkelsen fra 2015 kommer det frem at de er dårligere til å lese enn jentene. Den største forskjellen i guttenes og jentenes prestasjoner på skolen, ser man igjen i leseferdighetene deres (Kunnskapsdepartementet, 2014). Lesing er en grunnleggende ferdighet som er integrert i kompetansemålene elevene skal kunne, og lesingen må inkluderes i opplæringen i alle fag. Alle lærere skal derfor være leselærere (Utdanningsdirektoratet, 2015).

1.1 Problemstilling

Vi har utarbeidet en problemstilling for å kunne definere oppgavens innhold og omfang. Problemstillingen knytter oppgaven sammen til en helhet, og brukes som et utgangspunkt i valg av teori og metode, samt resultatene og drøftingen av disse. Problemstillingen lyder som følger:

Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?

For å finne svar på dette, ønsker vi å se på relevant teori om lesing, motivasjon og skjønnlitteratur. I tillegg vil vi gjennomføre intervjuer og spørreundersøkelser som bygger opp under hvilke tiltak lærere bruker for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur. Vi velger å fokusere på skjønnlitteratur i denne forskningen, siden det er en allmenn oppfatning at gutter foretrekker å lese faktabøker fremfor skjønnlitterære bøker (Hoel & Helgevold, 2005). I forkant av forskningen har vi utarbeidet oss flere hypoteser i forhold til gutter og lesing. Vi vil blant annet se på om leselysten er større hos en femteklassing enn hos en ungdomsskoleelev,

for så å finne ut om gutter trenger å identifisere seg med hovedrollen i bøkene de leser. Til slutt vil vi diskutere om gutter er mindre motivert for lesing av skjønnlitteratur enn det jenter er.

I teoridelen av oppgaven ønsker vi å presentere ulike teorier som bygger opp under vår problemstilling. To sentrale forskere i dette tilfellet er Astrid Roe og Kåre Kverndokken, som skriver om gutters resultater på nasjonale og internasjonale prøver i forhold til lesing og skjønnlitteratur. De forsker også på gutters identifiseringsbehov, kjønnsforskjeller i lesing, samt hvordan læreren kan skape leseengasjement. Læreren som motivator er et av hovedpunktene vi vil fokusere på i denne oppgaven, hvor vi skiller mellom autonomistøttende- og kontrollorienterte lærere.

Vi kommer til å benytte en metodekombinasjon bestående av et kvalitativt forskningsintervju og en kvantitativ spørreundersøkelse for å finne svar på vår problemstilling. Ved hjelp av teorien og drøfting av resultatene, kan vi som forskere komme frem til en konklusjon på hvordan læreren motiverer guttene til å lese skjønnlitteratur.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for de fire hovedpunktene og fenomenene vi har valgt å fokusere på: lesing, skjønnlitteratur, gutter og lesing, samt læreren som motivator. Dette har relevans for problemstillingen vår, der vi vil kartlegge hva lærere gjør for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur. I første omgang innebærer det å forklare begrepene *motivasjon* og *tilpasset opplæring*. Deretter vil vi presentere teori som er relevant for hovedpunktene våre.

2.1 Sentrale begrep

Vi har valgt å definere begrepene *motivasjon* og *tilpasset opplæring*, før selve teoridelen som omhandler gutter og lesing. Dette har sin begrunnelse i at begrepene blir utvidet senere i oppgaven. Blant annet kommer motivasjonsbegrepet frem i ulike motivasjonsteorier, eksempelvis prestasjonsmotivasjonsmodellen, samt indre og ytre motivasjon. Tilpasset opplæring blir også nevnt både i teorikapitlet og drøftingskapitlet, eksempelvis ved at lærerne må tilpasse leseaktiviteter etter elevenes forutsetninger.

2.1.1 Motivasjon

Motivasjon blir innledningsvis definert som drivkraften i alle læringsprosesser (Manger, 2013, s. 133). Teoriene om prestasjonsmotivasjonsmodellen, samt indre og ytre motivasjon henger sammen med at når elever er motiverte og har et ønske om å lykkes, får de en indre motivasjon som drivkraft. Dersom de er bekymret for å mislykkes eller oppgaven er for krevende, trenger de i større grad ytre belønninger for å begi seg ut på oppgaven.

Alle opplever motivasjon når det er noe de virkelig ønsker å gjøre. For eksempel hvis en elev er svært opptatt av 2. verdenskrig, kan eleven tilegne seg ny kunnskap om krigen ved å lese bøker om temaet. Skoleelever som er motiverte har en egen evne til å tilegne seg ny kunnskap (Manger, 2013, s.133). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2011, s.11) hevder at motivasjon handler om følelsen man har knyttet til en gitt oppgave, eksempelvis om lesing oppleves som gjennomførbart eller ikke. Målet til Kunnskapsdepartementet (Meld. St. 22 (2010 – 2011) er å øke elevenes motivasjon for å styrke læringen deres og gi dem et bedre læringsresultat. For at dette skal skje må lærerne velge bøker som er varierte og relevante for

elevene, og som gir dem grunnlag for mestring. Mestring kan da virke motiverende for elevenes videre arbeidsinnsats. Det er også viktig at bøkene tilpasses elevenes forutsetninger.

2.1.2 Tilpasset opplæring

Videre har vi valgt å definere tilpasset opplæring som begrep. Dette har sin begrunnelse i at hver enkelt elev har krav på at undervisningen skal ta hensyn til deres evner og forkunnskaper (Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn, 2016, s. 105). Opplæringslova (2017) poengterer at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev [...]». I forhold til vår problematikk kan tilpasset opplæring bli praktisert ved at alle elevene må lese bøker, men at bøkens vanskelighetsgrad er ulik. Elevene får da lese bøker som er tilrettelagt deres evner. Man kan også tilrettelegge lesingen ved å lage oppgaver, omfang og fordypning etter hver enkelt elevs faglige nivå og arbeidskapasitet (Dypedahl et.al., 2016, s. 115).

2.2 Lesing

I mange tilfeller kan lesing være en utfordring for gutter, noe som igjen kan føre til at de mister motivasjonen til å lese. Fagforbundet (u.å.) påpeker at det er viktig å få guttene inn i en god balanse mellom de utfordringene de møter og leseferdighetene de har. Da balansen er oppnådd, har de kommet inn i en *flytzone*. Flytsonemodellen handler om at enhver person i enhver situasjon trenger å få utfordringer som er tilpasset deres forutsetninger. Dersom utfordringene blir for små, blir oppgavene ofte kjedelige og motivasjonen faller betraktelig. Det motsette skjer dersom utfordringene blir for store. Å befinne seg i en flytzone, vil si at man er så oppslukt i aktiviteten at man glemmer både tid og sted. Hvis bøkene som guttene leser er for vanskelige eller for krevende, vil de ikke utføre lesingen. Derfor er det viktig at læreren hjelper guttene til å finne den optimale balansen ved å gi dem utfordringer som svarer til deres ferdighetsnivå. Dette er også viktig fordi lesing er en av de grunnleggende ferdighetene som er integrert i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Målene i kompetansemålene skal bidra til en utvikling og faglig kompetanse hos elevene. Lesing er når en kan skape mening i et bredt spekter av tekster fra ulike sjangere. For å utvikle leseferdighetene i norskfaget, må elevene lese mye og ofte, samt arbeide systematisk med lesestrategier som er tilrettelagt formålet med lesingen og tekstene i faget. Utviklingen av

leseferdighetene går fra det grunnleggende som ordavkodning og forståelse av enkle tekster, til å kunne være mer reflektert. Det går også ut på å kunne tolke og forstå, i tillegg til å vurdere mer komplekse tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette kan man se ved at jenter leser lengre skjønnlitterære tekster, mens gutter foretrekker å lese korte og fragmenterte tekster, eksempelvis tegneserier og nettaviser (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 17).

Eva Maagerø og Elise Seip Tønnessen (2006, s.17-18) hevder at det finnes en forskjell når det kommer til lesing hos gutter og jenter. Ved at jentene leser lengre tekster får de i mange tilfeller bedre uttelling når det kommer til skriftlige oppgaver på skolen, enn det guttene gjør. De kan også ha et bedre utviklet ordforråd og setningsoppbygging, samtidig som de har en større delingskultur av bøker de har lest. Fordelen med å dele gode leseopplevelser med hverandre, er at det skaper en god lesekultur i klassen. Når gutter leser skal det skje i all stillhet, og helst skal ingen høre om det. Mange føler også at de mister status ovenfor andre gutter dersom de blir sett med en skjønnlitterær bok i hånden (Molloy, 2012, s. 33-34). Lærerne må derfor forsøke å bygge en kultur og et læringsmiljø hvor det er rom for å dele gode leseopplevelser med hverandre, samt stille spørsmål som man møter på underveis. Dette kan bidra til å skape nysgjerrighet hos elevene (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 18).

2.3 Skjønnlitteratur

Roe og Karin Taube (2012, s. 69) hevder at elever som leser skjønnlitteratur jevnlig, presterer mye bedre på leseprøver enn elever som leser tegneserier og aviser. Både gutter og jenter som leser skjønnlitteratur ukentlig, skårer høyere på leseresultatene i PISA-undersøkelsene. Guttene som leser skjønnlitteratur skårer med 551 poeng, mens jentene skårer med 577 poeng. Guttene som aldri leser skårer med 442 poeng, mens jentene skårer med 470 poeng (Roe og Taube, 2012, s. 61). Lesing av aviser og tegneserier kan gi god lesetrening, men det avhenger av hva og hvor mye man leser. Dersom det blir fragmentarisk lesing av overskrifter og bildetekster, har det relativt liten verdi som lesetrening. Å lese mer omfattende skjønnlitterære tekster, krever mer fordypning i en tekst over lenger tid (Roe, 2013, s. 24).

Skjønnlitteratur består av fiktive tekster som enten kan ha et kunstnerisk eller et estetisk preg. De viser ofte til en oppdiktet verden eller et univers, som kan oppleves som en indirekte ytring om virkeligheten (Claudi, 2012, s. 158). I skjønnlitterære tekster blir det fortalt en

historie, og leseren opplever den ulikt alt etter hvilke erfaringer de har med av litterære virkemidler. I forhold til saktekster, appellerer skjønnlitterære tekster mer til fantasi og følelser, og tolkningen kommer an på hvilke evner leseren har til å lese «mellom linjene». I tillegg er språket og oppbyggingen av skjønnlitterære tekster annerledes enn oppbyggingen i fagtekster (Roe, 2014, s. 62-63). Harald Rosenløw Eeg, Jørn Lier Horst og Arne Svingen (Kverndokken, 2013, s. 134-135) har et inntrykk av at gutter prioriterer fakta og tøffe handlinger i bøkene, fremfor det som er følsomt. Gutter trenger bøker som er morsomme, spennende og som ikke pynter på sannheten. Bøkene må ha en handling hvor det skjer mye, og handlingene må være realistiske og virkelighetsnære.

2.4 Gutter og lesing

I følge Roe (2012, s. 126-127) har guttene et behov for å kunne identifisere seg med hovedpersonen, helst gutter i målgruppas alder, samt innholdet i boken. Temaene og identifiseringsmulighetene er avgjørende for guttenes leseprestasjoner. Forskning gjort av Lesesenteret (Rognved, 2016) viser at det skal mer til for å få gutter til å engasjere seg i lesingen enn jenter. Det avhenger av hovedpersonens kjønn i bøkene, tema, holdninger til teksten eller tematikken. Svingen (Kverndokken, 2013, s.139) hevder at gutter vil ha flere faktabøker, humorbøker, fotballbøker og fantasibøker. Rosenløw Eeg (2012, s. 134) har prøvd å lage bøker som fanger gutter ved å ta i bruk et muntlig språk og beskrivelser, samt humor som er nokså røff. Disse faktorene kan få gutter mer interessert i lesing, noe som vil være avgjørende for deres leseprestasjoner (Roe, 2012, s.126).

Guttene har til nå ikke hatt et gjennomsnittlig høyere resultat på leseprøvene enn det jentene har (Frønes, 2016, s. 148). I resultatene kan man se at guttenes lesenivå har endret seg over tid, hvor flere gutter presterte på de høyeste nivåene i lesing og færre presterte på de laveste nivåene (Frønes, 2016, s. 152). Guttene som for eksempel presterte på de høyeste lesenivåene, nivå 4 og 5, gikk fra å ligge på 22 % i PISA 2009 til å øke til 29 % i PISA 2015. Guttenes økte leseresultat kan komme av at skolene arbeider mer strukturert med lesing, og lesing som grunnleggende ferdigheter (Roe, 2012, s. 106). Ved at guttenes leseresultat har økt, har de norske kjønnsforskjellene aldri vært så lave i noen tidligere PISA-undersøkelser, men man kan fremdeles se tydelige kjønnsforskjeller i lesing (Frønes, 2016, s. 149). Dette kan komme av at det blir stilt ulike forventninger til kjønnene (Roe, 2013, s. 26). Flere forskere mener at de ulike kravene og forventningene kan forklare hvorfor jenter er blitt flinkere enn guttene til

å lese (Rognved, 2016). Jenters og gutters hjerne er ulikt utviklet, og det vises i språkutviklingene deres og evnene de har til å oppfatte og ta i bruk språket (Brizendine, sitert i Roe, 2013, s. 26).

Kjønnsforskjellene i lesing er synlige allerede blant femteklassinger. De største forskjellene er blant 15-åringer, mens man ser at de avtar i alderen 16-24 år (Solheim & Lundetræ, 2016). Gutter som bruker mindre tid på lesing i fritiden, får mindre lesetrening og blir mest sannsynlig dårligere lesere (Roe, 2013, s. 23-24). Oddny Judith Solheim og Kjersti Lundetræ (2016) hevder at gutter er kritiske til å gjennomføre noe som ikke har en direkte nytteverdi eller betydning for dem.

Man ser at kjønnsforskjellene i lesing er synlige fra femteklasse og oppover, og de norske skolene har satt i gang flere tiltak for å styrke elevenes lesekompetanse. Skolene er mer opptatt av tilpasset opplæring, i form av at man tilpasser oppgavene, omfanget og fordypningen etter elevenes faglige nivå og arbeidskapasitet (Dypedahl et al., 2016, s. 115). Roe (2012, s.106) belyser at skolene arbeider mer strukturert med lesing, hvor de eksempelvis har satt i gang tidligere tiltak når det kommer til den første leseopplæringen. I tillegg står det i læreplanen at alle førsteklasinger skal starte med leseopplæringen i det de begynner på skolen, samt at kartleggingsprøver er blitt obligatoriske for å fange opp elever med lesevansker. Dette er avgjørende for at elevene ikke skal miste motivasjonen allerede tidlig i skoleløpet. Nå er det større fokus på lesing som grunnleggende ferdighet, samt å øke leselysten til elevene.

For at motivasjonen for lesing blant gutter skal øke, hevder Gunn Imsen (2014, s. 314) at hvert enkelt menneske har et behov for å mestre en oppgave, for så å få respekt fra andre. Dersom det er en liten sannsynlighet for å lykkes, vil man ikke opparbeide seg motivasjon til å gjennomføre aktiviteten. Det må derfor oppstå noe som trigger nysgjerrigheten for at motivasjonen skal øke.

Prestasjonsmotivasjon innebærer en positiv holdning til det å prestere og mestre i seg selv, og er ikke primært knyttet til et ønske om belønning. Det dreier seg altså om indre motivasjon og ikke ytre. En person med høy prestasjonsmotivasjon vil prøve å gjøre sitt beste uansett belønning (Imsen, 2014, s.314).

Prestasjonsmotivasjonsmodellen av John W. Atkinson består av to motstridende impulser: lysten til å gå løs på en oppgave, og angsten for å mislykkes (sitert i Imsen, 2014, s. 315). Det vil si at hvis impulsen for å lykkes er sterkere enn angsten for å mislykkes, har man lyst til å

gå løs på oppgaven. Det motsatte vil skje dersom angsten for å mislykkes er større. I forhold til gutter og lesing, må guttene selv ha en positiv holdning til å både prestere og mestre lesingen, for å ha lyst til å lese en bok. Hvis guttene har negative opplevelser med lesing, vil de opparbeide seg en bekymring, hvor de automatisk føler at de vil mislykkes med denne aktiviteten (Imsen, 2014, s. 316-317). Derfor er det viktig at lærerne tilpasser opplæringen til hver enkelt elev, eksempelvis ved å hjelpe dem å velge skjønnlitterære bøker som passer deres lesenivå og forutsetninger. En elev som for eksempel har utfordringer med å lese en side full av tekst, kan heller lese tegneserier hvor det er illustrasjoner som passer til teksten.

2.5 Læreren som motivator

Læreren er en viktig brikke for å hjelpe guttene til å øke motivasjon for lesing. Målet med lesingen er å bedre guttenes leseferdigheter, lese mer og gjøre de bevisst på at lesing er et grunnlag for annen lærdom, egen livskvalitet, samt deltakelse i samfunnet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005).

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s.12) hevder at lesing er en verdi i seg selv. Det skaper engasjement og identifikasjon, i tillegg til at lesing er en opplevelse. For en lærer er det viktig å stimulere elevenes leseglede og prøve å opprettholde den gjennom hele skolegangen deres. For å øke leseglede til guttene, samt motivasjonen til å gi seg ut på en bok, må bøkene være tilgjengelige for dem både i klasserommet og på biblioteket. Læreren bør presentere et bredt spekter av bøker for elevene sine. Det bør være bøker fra ulike skjønnlitterære sjangrer med ulik vanskelighetsgrad, eksempelvis tegneserier. I mange klasserom møter man elever som strever med lesing, og for disse elevene kan lydbøker være et nyttig verktøy (Gjesten & Lundetræ, 2016).

En engasjert og kunnskapsrik lærer kan være en helt usedvanlig god motivasjonsfaktor i undervisningen, og miljøet i klasserommet kan ha stor innvirkning på elevenes motivasjon (Dypedahl et al., 2016, s.101) For at læreren skal fremme oppmerksomhet og engasjement rundt lesing, er det svært viktig at læreren er engasjert selv. En lærer som viser genuin interesse for lesing vil enklere motivere elevene sine, i dette tilfelle gutter, til å gjøre en egen innsats (Dypedahl et al., 2016, s. 99). Forskning på motivasjon gir ikke alltid et klart svar på hvordan man kan motivere elevene, men det finnes likevel noen prinsipper man kan fokusere på; Læreren må gi elevene positive erfaringer ved å lykkes, gi gode tilbakemeldinger etter

innsats og ikke etter evne, samt bruke elevenes interesser aktivt i læringen. Å la elevene få positive erfaringer med å lykkes, kan trekkes opp mot Atkinsons prestasjonsmotivasjonsmodell. Når elevene lykkes med å lese en skjønnlitterær bok, har de lyst til å begi seg ut på flere bøker. Læreren må fokusere på det elevene lykkes med, samt få dem til å søke etter nye utfordringer. «Opplevelsen av mestring, eller det å lykkes med noe, skaper gjerne god motivasjon» (Dypedahl et al., 2016, s.96-97).

Å motivere gutter til å lese, kan også knyttes opp til selvbestemmelse.

Selvbestemmelsesteorien handler om at man har medfødte behov som styrer motivasjonen (Manger, 2013, s. 143). Indre motivasjon er en del av selvbestemmelsesteorien, i form av at man gjør en aktivitet man ønsker, og kan ta valg basert på egne interesser (Deci & Ryan, 2000, s. 234). For å skape en indre motivasjon hos guttene må læreren lage arbeid som appellerer til dem og gir dem glede. Guttene vil oppleve selvbestemmelse hvis lesingen er tilrettelagt for deres ønsker, og dersom undervisningen ikke er lærerstyrt eller preget av ytre belønninger. For å utvikle guttenes indre motivasjon for lesing, må de selv få være med å velge bøker som passer dem, uten for sterke føringer fra læreren. Læreren må derfor planlegge varierte og interessante aktiviteter, som fremmer elevenes initiativ (Manger, 2013, s. 143-145).

Hvordan læreren opptrer i klasserommet har stor innflytelse på miljøet i klassen, og man kan skille mellom to lærertyper: en autonomistøttende lærer og en kontrollorientert lærer. En autonomistøttende lærer fokuserer på å fremme elevenes behov for selvbestemmelse, og de kjennetegnes ved at de lytter til elevene, gir dem valgmuligheter der det er mulig og tar elevenes spørsmål på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). I forhold til gutter og lesing, legger ikke læreren føringer for hvilke bøker de skal lese, men lar de heller velge bøker fritt. Læreren kommer likevel med tips til bøker som passer til elevenes lesenivå. En kontrollorientert lærer gir elevene liten mulighet til selvbestemmelse, som igjen svekker elevenes indre motivasjon for skolearbeidet (Reeve & Jang sitert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 69). Når elevene har liten innflytelseskraft på det som skjer i klasserommet, vil presset fra læreren føre til at elevene trenger ytre belønninger for å bli motiverte. Det vil si at læreren selv bestemmer hvilke tekster og bøker elevene skal lese. Læreren velger ut bøker som passer elevene, men elevene får ikke velge bøker som de mener er interessante. Dette kan igjen føre til at elevene mister lysten og gleden ved å lese.

Den ytre motivasjonen kan knyttes opp til den kontrollorienterte læreren. Det er nødvendig med belønning for at aktiviteten skal bli gjennomført. Ytre motivasjon handler om en følelse av å ikke ha noe valg og bli tvunget til å utføre en aktivitet. Eksempelvis bruker læreren belønning som motivasjonsfaktor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67).

Roe (2014, s. 137-139) fastslår at den beste måten å skape engasjement for lesing, er å gjøre det innbydende for elevene, samt vise dem at det er både nyttig og verdt å kunne. For å få dette til, må man finne tekster og bøker som «treffer» elevene og som de kan kjenne seg igjen i. Når elevene ikke ser hensikten med lesingen, eller har et forhold til hva de leser om, vil de oppleve lesingen som en påtvunget aktivitet. For å inspirere elevene til å lese, må læreren finne tekster som engasjerer dem, og som de kan identifiserer seg selv med, eksempelvis ungdomsbøker, fotballbøker eller hestebøker.

John Guthrie (sitert i Roe, 2014, s. 137-139) mener lærerne må fokusere like mye på å motivere elevene til å lese, som de gjør på å lære de ulike lesestrategier. Han uttrykker også at motivasjon er et viktig element i leseopplæringen. Når læreren gir elevene tilgang til et utvalg tekster i klasserommet, kan dette bidra til å styrke elevenes engasjement for lesing. Det kan være tekster i bøker, blader, aviser eller tegneserier. I tillegg oppfordrer Guthrie lærerne til å innføre stillelesing eller høytlesing i skolen hver dag. Dette kan motivere elevene til å lese mer.

Roe (2014, s. 141) mener at lesing må være fristende. Lærerne bør bli flinkere til å tenke at elevene må begynne å lese noe som interesserer dem. Å finne frem mange skjønnlitterære bøker, kan føre til lesevegring hos noen elever. Bøkene kan virke både skremmende og uoverkommelige. Derfor er det viktig å starte med tekster som skaper leselyst, for å øke elevenes lesemotivasjon.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil vi vise til de forskningsmetodene vi har brukt for å kunne svare på problemstillingen: *Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?* Her vil vi presentere og begrunne de valgte metodene, samt beskrive den praktiske gjennomføringen av disse. Vi har brukt kvalitativt forskningsintervju og kvantitativ spørreundersøkelse som metode. Vi vil også rette noen kritiske blikk mot valg av disse metodene, før vi redegjør metodens gyldighet, reliabilitet, feilkilder og etikk.

3.1 Valg av metode

Vi har valgt å bruke to selvstendige metoder i vårt forskningsprosjekt, fordi en kombinasjon av både kvalitativ og kvantitativ metode kan være et ideal i forhold til å belyse problemstillingen gjennom flere ulike typer data (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 44). Vi har likevel lagt hovedfokuset på den kvalitative metoden, i form av intervju. Vi mener dette gir oss konkrete svar på problemstillingen vår, fordi vi får mer utfyllende svar når vi samtaler med lærerne. May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2011, s. 42) sier at kvalitative og kvantitative tilnærminger egner seg til å belyse ulike typer spørsmål, og derfor valgte vi å bygge opp under intervjuet med en kvantitativ spørreundersøkelse. Vi kunne også benyttet oss av observasjon som metode, men vi ville trolig ikke fått relevante svar på problemstillingen ved en slik tilnærming.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har gjennomført et kvalitativt forskningsintervju med tre forskjellige norsklærere, fra tre forskjellige skoler. Samtalene vi har utført skjer via det Postholm og Jacobsen (2014, s. 74) kaller et *strukturert intervju*. Det vil si at vi som intervjuere har stilt de samme spørsmålene til alle informantene, hvor intensjonen vår var å forstå hva som lå bak handlingene deres. I et strukturert intervju er intervjuguiden fastsatt på forhånd, med eksempelvis hvilke spørsmål som blir presentert, og i hvilken rekkefølge. Intervjuerne skal forholde seg mest mulig

nøytrale til svarene som kommer, og verken vise seg enige eller uenige i informantens sine svar. Det er intervjuerne som styrer samtalen, og de viker ikke fra intervjuguiden sin.

De norsklærerne som ble valgt ut, fulgte hver sin klasse som deltok i spørreundersøkelsen. Kriteriene for å velge disse informantene var at de er norsklærere i 5.- 9. og 10. klasse. Vi fokuserte på disse klassetrinnene på grunn av vår hypotese om at gutter mister leselysten i overgangen fra barne- til ungdomsskole. Dette utvalget kan også gi oss et bredere spekter av resultater.

Intervjuguiden bestod av seks hovedspørsmål, med noen oppfølgingsspørsmål. Vedlagt ligger intervjuguiden i sin helhet (vedlegg 1), men vi vil likevel trekke frem noen fokusspørsmål som passer godt til vår problemstilling. Intervjuspørsmålene ble formulert ved hjelp av kategoriene: 1. Hvilke typer bøker lærerne legger opp til at klassen skal lese; 2. Forskjell på leselyst mellom guttene og jentene; 3. Metoder for å øke guttenes motivasjon for lesing. Vi har valgt disse kategoriene, fordi de bygger opp under hvilke tiltak lærerne benytter seg av for å motivere guttene til å lese skjønnlitteratur. Intervjuene ble gjennomført på ulike måter. Informant 3 svarte på intervjuet via epost, mens de to andre ble intervjuet direkte. Intervjuene ble gjennomført uten hjelp av båndopptaker, og ble transkribert underveis. Intervjuene med informant 1 og informant 3 fant sted etter at spørreundersøkelsene var utført.

3.3 Kvantitativ spørreundersøkelse

Der et kvalitativt forskningsintervju er godt egnet til å få frem enkeltmenneskers meninger, kan en kvantitativ spørreundersøkelse kartlegge et større antall personers holdninger til motivasjon, lesevaner og leselyst (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 43-44). Denne spørreundersøkelsen bestod av både påstander og spørsmål som elevene skulle svare på. Spørreskjemaet har i hovedsak to ulike svarskalear: *1 = helt enig, 2 = enig, 3 = uenig og 4 = helt uenig* og *1 = aldri, 2 = noen få ganger i året, 3 = en gang i måneden, 4 = flere ganger i uken og 5 = hver dag*. Skjemaet har også andre svaralternativer spesifisert etter hvilket spørsmål som stilles, for eksempel ulike sjangre innenfor skjønnlitteraturen.

Generelt kjennetegnes kvantitative metoder med lite fleksibilitet, og det var en slik metode vi benyttet oss av da vi valgte å gjennomføre en spørreundersøkelse på 5.- 9. og 10. trinn. Spørsmålene i et spørreskjema er laget på forhånd, og alle respondentene må svare på de samme spørsmålene, i den samme rekkefølgen og ved hjelp av de samme svaralternativene.

Dette gjør det enklere for oss å sammenligne sluttresultatene, eksempelvis på tvers av klasser og kjønn.

Det var totalt 61 respondenter som deltok i spørreundersøkelsen, hvor 28 av dem var gutter og 33 var jenter. Undersøkelsen ble gjennomført på tre forskjellige skoler, hvor en klasse fra 5.- 9.- og 10. trinn deltok. Vi valgte å inkludere jentene i spørreundersøkelsen for å ha et sammenligningsgrunnlag i forhold til guttenes leselest og motivasjon.

Vedlagt ligger spørreundersøkelsen i sin helhet (vedlegg 2), men vi vil trekke frem noen påstander/spørsmål som er spesielt rettet til vår problemstilling. Elevene skulle eksempelvis ta stilling til om de liker å lese, og om de leser mye på fritiden. De skulle også svare på om læreren er en de kan støtte seg på når de skal velge lesebøker, og om læreren velger høytlesingsbøker som passer for dem. Videre var vi nysgjerrige på elevenes leseinteresse, og de måtte ta stilling til hvor ofte de leser skjønnlitteratur. Vi ville også finne ut hvilke sjangre elevene likte best. I forkant av undersøkelsen hos elevene på 5. trinn forklarte vi dem begrepene skjønnlitteratur¹, roman², science-fiction³, fantasy⁴ og novelle⁵, fordi begrepene var relativt ukjente fra før. Resultatene fra spørreskjemaene ble samlet inn og kategorisert i ulike diagrammer, som vi kommer tilbake til i vår presentasjon av data.

3.4 Validitet, reliabilitet og etikk

I dette underkapittelet vil vi først begrunne de overnevnte metodene i forhold til validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet). For som forskere må man vurdere en rekke feilkilder og være kritisk til undersøkelsens troverdighet. Vi vil deretter begrunne hvorfor oppgaven er etisk forsvarlig etter *Generelle forskningsetiske retningslinjer* (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Validiteten av oppgaven går ut på om vi har dekning for våre tolkninger av funn og resultater. Vi som forskere har et ansvar for egen forsknings troverdighet, eksempelvis ved å ikke forfalske eller endre resultater (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Edvard Befring (2007, s. 42) peker på at det først og fremst er viktig å ha et tilstrekkelig antall

¹ Skjønnlitteratur: Oppdiktete fortellinger (fantasi).

² Roman: Tykke bøker eller lengre fortellinger.

³ Science-fiction: Fortellinger med roboter og romvesen.

⁴ Fantasy: Fortellinger med magi, eksempelvis dyr som kan snakke (Alvin og gjengen).

⁵ Novelle: Korte fortellinger med få personer.

personer som gjennomfører spørreundersøkelsen, og et utvalg personer som på en god måte representerer gruppen en ønsker å forske på. I vårt tilfelle har vi valgt ut tre lærere til den kvalitative undersøkelsen og 61 elever til den kvantitative undersøkelsen, fordelt på tre ulike skoler og klassetrinn. Vår empiri er ikke representativ for gutter i hele Norge, fordi undersøkelsene kun har blitt gjennomført på disse tre skolene.

Et grunnleggende spørsmål i all forskning er hvor pålitelig data er (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 23). Reliabiliteten av oppgaven handler om hvordan vi som forskere har utformet undersøkelsene. Spørsmålene og påstandene i forskningsintervjuet og spørreundersøkelsen er tett knyttet til problemstillingen vår, men vi ser i ettertid at noen av spørsmålene i forskningsintervjuet burde være mer fokusert på guttene i klassen, ikke elevene generelt (vedlegg 1). Vi hadde ikke mulighet til å benytte oss av båndopptaker, så noe av innholdet kan ha gått tapt under intervjuet. Vi tror likevel at vi har klart å hente ut den mest relevante informasjonen fra informantene våre. Den kvantitative spørreundersøkelsen belyste elevenes forhold til lesing, men vi ser i ettertid at noen av spørsmålene og påstandene i undersøkelsen kanskje var noe utfordrende for elevene i 5. klasse. Vi valgte derfor å forklare dem noen av begrepene på forhånd, som kan ha påvirket det endelige resultatet. Vi valgte at begge kjønn skulle delta i undersøkelsen for å ha et sammenligningsgrunnlag, og for å bygge opp under vår hypotese om at gutter er mindre motivert for lesing enn det jenter er. Hvis vi hadde gjennomført undersøkelsen en gang til, og svarene ville blitt de samme, er dette et tegn på høy reliabilitet.

For å kunne gjennomføre dette forskningsprosjektet er vi som forskere pliktet til å holde innsamlet datamateriale konfidensielt. Siden 61 av våre respondenter var barn, var vi pliktet til å informere deres foresatte om undersøkelsen. Vi som forskere forsikret oss om at respondentene samtykket til å delta i forskningen (vedlegg 4). ”Samtykke er hovedregelen ved forskning på mennesker eller på opplysninger og materiale som kan knyttes til enkeltindivider” (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

4.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet skal vi se nærmere på de mest aktuelle og relevante funnene fra intervjuene og spørreundersøkelsen. Vi ønsket å finne ut om lærernes svar i intervjudelen samsvarer med elevenes oppfattelse i spørreundersøkelsen. Vi har valgt ut de dataene som er mest relevante i forhold til problemstillingen vår, derfor er det noe av datamaterialet som ikke vil bli omtalt nevneverdig. Likevel bidrar all data til å gi oss et bredere grunnlag for å drøfte oss frem til en eventuell konklusjon. I første del av dette kapittelet vil vi ta for oss de mest sentrale funnene fra de kvalitative intervjuene, deretter vil vi presentere dataene fra den kvantitative spørreundersøkelsen.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

Vi har gjennomført totalt tre intervjuer med tre forskjellige norsklærere som underviser i hver av de klassene som har svart på spørreundersøkelsen. Av hensyn til personvern og anonymitet vil lærerne fra de ulike klassene bli omtalt som informant 1, 2 og 3.

Informant 1	Informant 2	Informant 3
5. klasse	9. klasse	10. klasse
11 gutter og 11 jenter	8 gutter og 11 jenter	9 gutter og 11 jenter

4.1.1 Valg av bøker og gutters identifiseringsbehov

På spørsmålet om hvilke typer bøker informantene legger opp til at klassene skal lese gjennom året, svarer informant 1 at elevene i 5. klasse deltar i leseprosjektet *Leselyst* (1995), hvor de får tilsendt et utvalg bøker på ulike vanskelighetsnivå. Her er det størst fokus på skjønnlitteratur, men elevene har også gjennomført et tverrfaglig prosjekt i norsk og samfunnsfag, hvor de har lest faktabøker. Elevene får velge bøker selv, etter hvilket ferdighetsnivå de befinner seg på.

Elevene i 10. klasse leser bøker fra *tXt-aksjonen* (1997), et leseprosjekt som informant 3 presenterer for klassen. Her blir elevene kjent med ny litteratur som er på markedet, og informanten har brukt disse leseheftene hvert år. I 10. klasse har de også fokusert på tekstene i

læreverket *Kontekst* (2006), med temaer som eksempelvis krig og kjærlighet. I motsetning til både informant 1 og informant 3, lar informant 2 elevene i 9. klasse velge bøker selv. De får lese det de vil, så lenge de leser. Elevene får også bestemme sjanger selv. Informant 2 leser en bok høyt for klassen, og velger ofte ungdomsbøker etter innspill fra klassen om hvilken sjanger de liker.

Informantene svarer variert på spørsmålet om hvilke temaer som er gjennomgående i bøkene elevene leser, og informant 1 hevder at elevene i 5. klasse leser bøker i alle sjangre. Elevenes bøker handler likevel mest om barn, spesielt i form av fotball- og detektivbøker. Fotballbøker går også igjen i 9. klasse, samt krigs-, krim- og faktabøker. Informant 3 peker på at det finnes flere gjennomgående temaer i bøkene til 10. klasse, spesielt fantasy, spenning og kjærlighet, som informanten kategoriserer som populære jentetemaer.

Alle informantene er enige om at guttene ofte velger bøker de selv kan identifisere seg med, som nevnte fotballbøker. Guttene i 9. klasse skriver også om fotballspillere i tekstene sine. Informant 1 peker på at 5. klasseguttene liker å lese bokserien *Gutta i trehuset* (2014), samtidig som de interesserer seg for vikingbøker, ved at de søker seg frem til bøker som er mer virkelighetsnære for dem. Informant 3 sier at guttene i 10. klasse velger bøker som bygger opp under kunnskaper de allerede har fra før, og fantasybøker hvor de kjenner igjen figurene fra filmer og spill.

Vi ser en variasjon i informantenes svar, hvor informant 1 og 3 benytter seg av bøker fra ulike leseprosjekter, mens informant 2 lar elevene velge bøker fritt. Det er forskjellige temaer som appellerer til guttene, men krim, fantasy og virkelighetsnære bøker slår godt an.

4.1.2 Leselyst og motivasjon

På spørsmålet om informantene ser forskjell på leselysten hos guttene og jentene svarer informant 2 at det er en forskjell, og at dette vises best igjen i guttenes manglende engasjement over å ta med stillelesingsboken sin hjem. Elevene i 9. klasse skal egentlig lese minimum ti minutter hjemme hver dag, men det gjør ikke alle guttene. Informant 3 poengterer det samme, og peker på at jentene i 10. klasse vil lese mer, men at mange av elevene går fort lei fordi de bruker svært mye energi på å komme seg gjennom en side. Informant 3 hevder likevel at alle elevene i 10. klasse liker å lese.

Sammenlignet med informantene fra ungdomsskolen, ser ikke informant 1 noen forskjell på leselysten hos guttene og jentene i 5. klasse. Hvis elevene finner en bok de liker å lese, er leselysten like stor hos alle. Informanten forstår ikke hvorfor, men guttene bruker likevel lengre tid på å finne seg en bok de har lyst til å lese. Informanten påpeker likevel at bøkene som blir presentert for elevene egentlig skal appellere til begge kjønn.

Når vi spør informantene hvordan guttenes motivasjon for lesing kan påvirke de andre utviklingsområdene i norskfaget (ordforråd, tegnsetting, setningsoppbygging, skriving), er alle enige om at guttene blir bedre i utviklingsområdene hvis de leser. Informant 2 peker på at lesing skal brukes til å utvikle ordforrådet, og som lærer merker man at de som sjeldent leser, skriver refererende tekster: *først gjorde jeg det, så gjorde jeg det*. Hos jentene som leser mer, ser man en tydelig spenningskurve i tekstene deres, og de forstår hvordan de skal skrive gode setninger. Informant 3 forstår at mange av guttene sliter med å komme seg over lesebarrieren, fordi de fort blir lei av lesingen når stoffet er for vanskelig. Informanten mener også at faglitteratur i den mengden elevene har kjempet seg gjennom siden barneskolen, har på en uheldig måte skapt en negativ holdning til lesing.

4.1.3 Metoder og utfordringer

På spørsmålet om hvilke metoder, belønninger eller strategier lærerne bruker for å øke guttenes motivasjon til å lese skjønnlitteratur, svarer informant 1 at når elevene gikk i 4. klasse brukte de klistermerker etter hvor mange sider de hadde lest. I 5. klasse har de ingen belønningssystem, men når elevene er ferdig med leseprosjektet *Leselyst*, skal de ha en avslutningsfest der de ser hvilke bøker som var mest populære i klassen. Heller ikke i 9. klasse har de noen form for belønning, men informant 2 forklarer til elevene hvorfor det er viktig å lese. Informanten peker på at læreren kun kan påvirke den *ytre* motivasjonen. Informant 3 hevder på sin side at de som er dyktige lesere ikke trenger belønning, det at de får tid til å lese er belønning nok. Informant 3 mener det er opplevelsen av at ordene i en bok skjuler en god historie som er motivasjonen til de elevene som sliter med lesing. Derfor bruker informant 2 lydbøker i mindre grupper, slik at alle kan nyte historien uten å slite seg ut, eller bare få med seg halve innholdet. Informant 2 påpeker også at man må velge bøker som elevene synes er morsomme, og at det er viktig at lærere sår noen frø hos elevene.

Informantene møter likevel en del utfordringer med å motivere elevene til å lese skjønnlitteratur, og informant 2 mener elevenes manglende interesse for å lese hjemme er en av disse utfordringene. Informanten hevder at de fleste elevene kun leser når de får beskjed om å gjøre det, men at det selvfølgelig finnes unntak. Informant 3 sier at i 10. klasse er det mange elever som liker å lese, men som føler at de ikke får tid nok til det. Tidspresset er en utfordring, og stillelesing har lidd noe under dette. Informanten mener at det er mange ting som skal inn i skolen, og at mye av det går ut over deler av undervisningen. Før hadde læreren mer tid å bruke på eksempelvis stillelesing. I tillegg peker informant 3 på at de er innom flere sjangre enn bare skjønnlitteratur i løpet av året.

I 5. klasse er den største utfordringen at elevene ikke finner bøker de har lyst til å lese. Informant 1 mener at bøkene de har å velge mellom er for gamle, og at det er mangel på nyere bøker. Informanten peker også på at det finnes en smitteeffekt blant elevene, ved at når de mest populære i klassen viser at de liker å lese, vil resten av klassen ofte følge etter. Elevene påvirker hverandre når det gjelder hvilke bøker som blir lest. Utfordringen er altså ikke å få elevene til å lese skjønnlitteratur, men å finne en bok som interesserer dem.

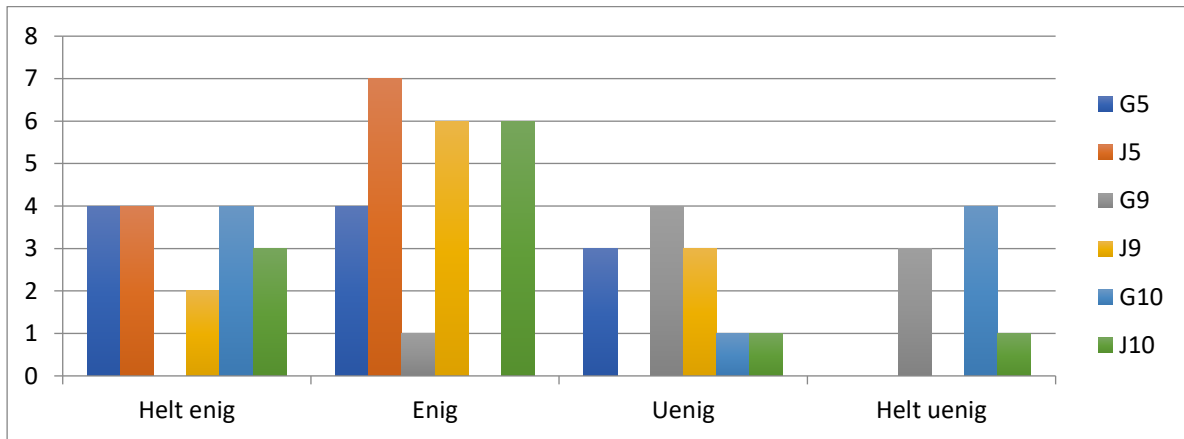
4.2 Kvantitativ spørreundersøkelse

I den kvantitative spørreundersøkelsen var det 61 elever som deltok, og de blir i vår presentasjon av data kategorisert etter kjønn og klassetrinn, eksempelvis G5 (gutter, 5. klasse) eller J10 (jenter, 10. klasse). De to første diagrammene som blir presentert viser oss elevenes holdninger til lesing og deres lesevaner. Deretter ser vi på samspillet mellom læreren og elevene i lesesituasjoner, før vi til slutt presenterer to diagrammer som belyser elevenes forhold til skjønnlitteratur. Som tidligere nevnt har elevene flere svaralternativer å forholde seg til, og som man kan se i diagrammene viser det seg at ikke alle svaralternativene er blitt valgt.

4.2.1 Lesevaner og holdninger til lesing

Den første påstanden vi presenterte for elevene via spørreundersøkelsen var *Jeg liker å lese* (figur 1). Vi ser i figur 1 at det er større andel av jenter som liker å lese enn gutter. Hele 28 av totalt 33 jenter er *helt enig/enig* i påstanden *Jeg liker å lese*, i forhold til de 13 av totalt 28

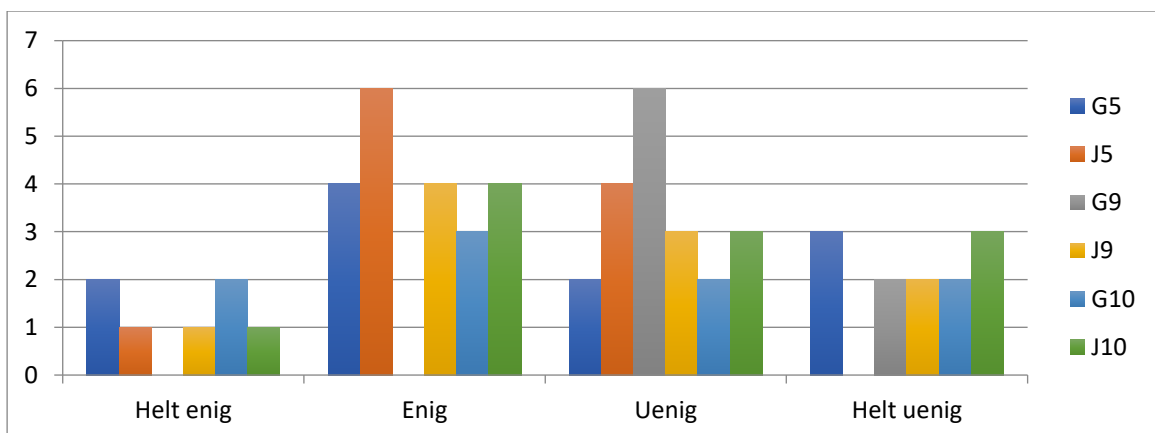
gutter som svarer det samme. Mer nøyaktig kan man se at guttene i 9. klasse skiller seg ut, hvor ingen av dem svarer at de er *helt enig* i påstanden, i forhold til de åtte guttene fra 5. og 10. klasse som svarer det motsatte. I den andre enden av skalaen har det jevnet seg mer ut mellom guttene på ungdomstrinnet, hvor begge klassene har flere gutter som er *helt uenig* i påstanden.



Figur 1 Jeg liker å lese

På spørsmål 2 skulle elevene sette kryss ved hver påstand, totalt fire stk., og vi har valgt å fokusere på den første påstanden *Jeg leser mye på fritiden min* i vårt diagram. Figur 2 viser oss elevenes forhold til lesing, hvor de skulle sette kryss ved det svaralternativet som passet dem best i forhold til påstanden.

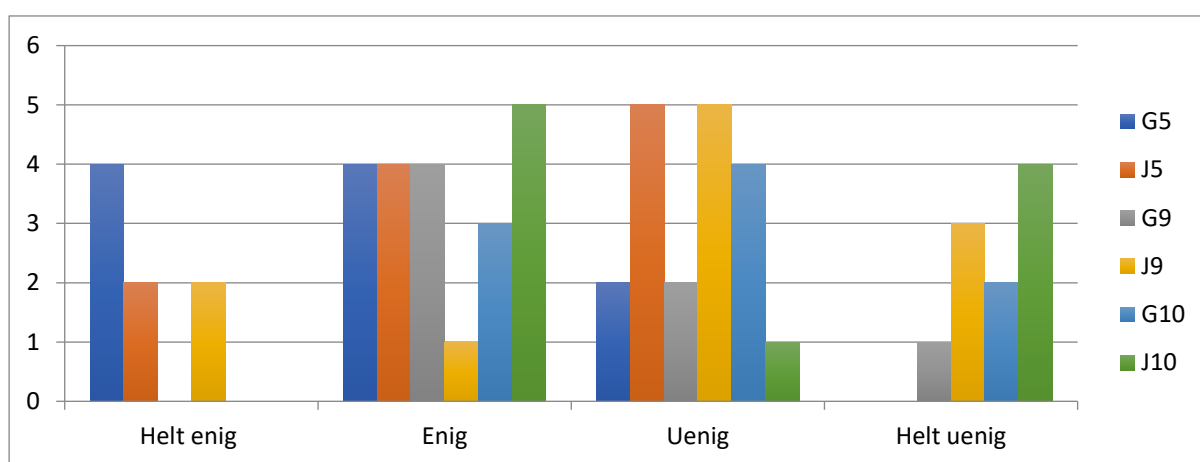
I figur 2 kan man se at 32 av 60 elever er *uenig* eller *helt uenig* til påstanden. En av jentene i 9. klasse valgte å ikke svare. I tabellen kommer det tydelig frem at ingen av guttene i 9. klasse er *helt enig* eller *enig* i påstanden. Man kan derimot se at flertallet av guttene i både 5. og 10. klasse svarer det motsatte, at de leser mye på fritiden sin.



Figur 2 Jeg leser mye på fritiden min

4.2.2 Samspillet mellom læreren og elevene i lesesituasjoner

I figur 3 presenterer vi resultatene av spørreundersøkelsen i forhold til påstanden *Læreren velger høytlesingsbok som passer for meg*. Ved høytlesingsbok mener vi lesebok som alle elevene leser i fellesskap. Her ser man at 29 av elevene stiller seg *helt enig/enig* til påstanden, og 29 elever som svarer *uenig/helt uenig*. Av disse elevene viser det seg at over halvparten av jentene er *uenig* eller *helt uenig* i påstanden. To gutter og en jente avstod fra å svare. Det er ingen av elevene i 5. klasse som er *helt uenig* i påstanden, men fem av jentene er *uenig* i at læreren velger høytlesingsbok som passer dem. Guttene i 5. klasse stiller seg derimot positive til påstanden, hvor hele åtte av elleve svarer at de er *helt enig* eller *enig*.



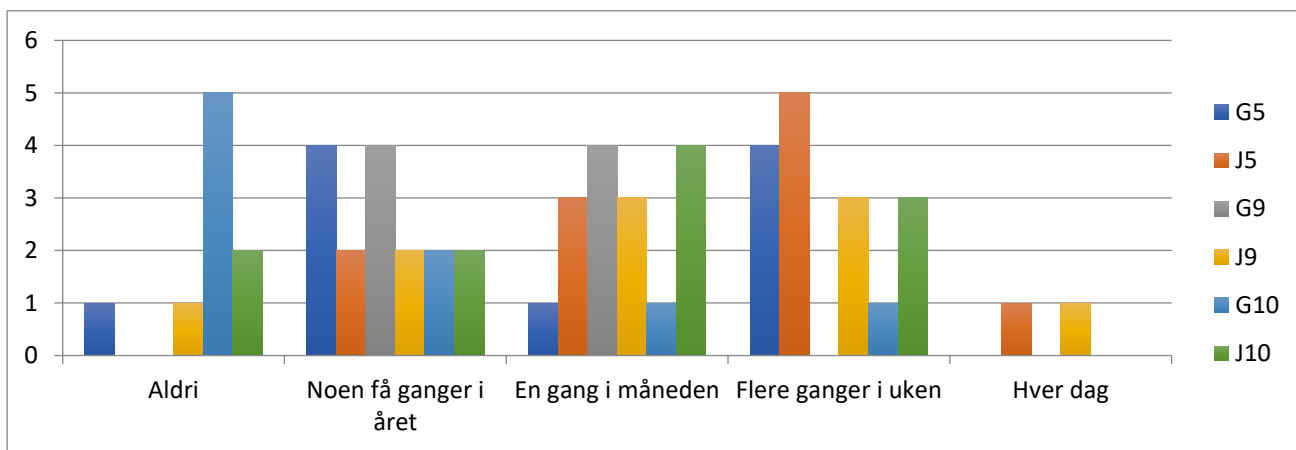
Figur 3 Læreren velger høytlesingsbok som passer for meg

Påstanden som figur 3 belyser ble presentert for elevene i sammenheng med påstandene: 1. *Når jeg går på biblioteket får jeg hjelp av læreren min til å velge bok* og 2. *Når jeg går på biblioteket skulle jeg ønske jeg fikk hjelp av læreren min til å velge bok*. I forhold til påstand nr. 1 viser det seg at over halvparten av elevene ikke får hjelp av læreren til å velge bok, samtidig som det i påstand nr. 2 kommer frem at over halvparten av elevene heller ikke ønsker hjelp av læreren. Det er likevel hele 21 elever som skulle ønske de fikk hjelp, ni av dem er gutter fra 5. og 9. klasse.

4.2.3 Elevenes forhold til skjønnlitteratur

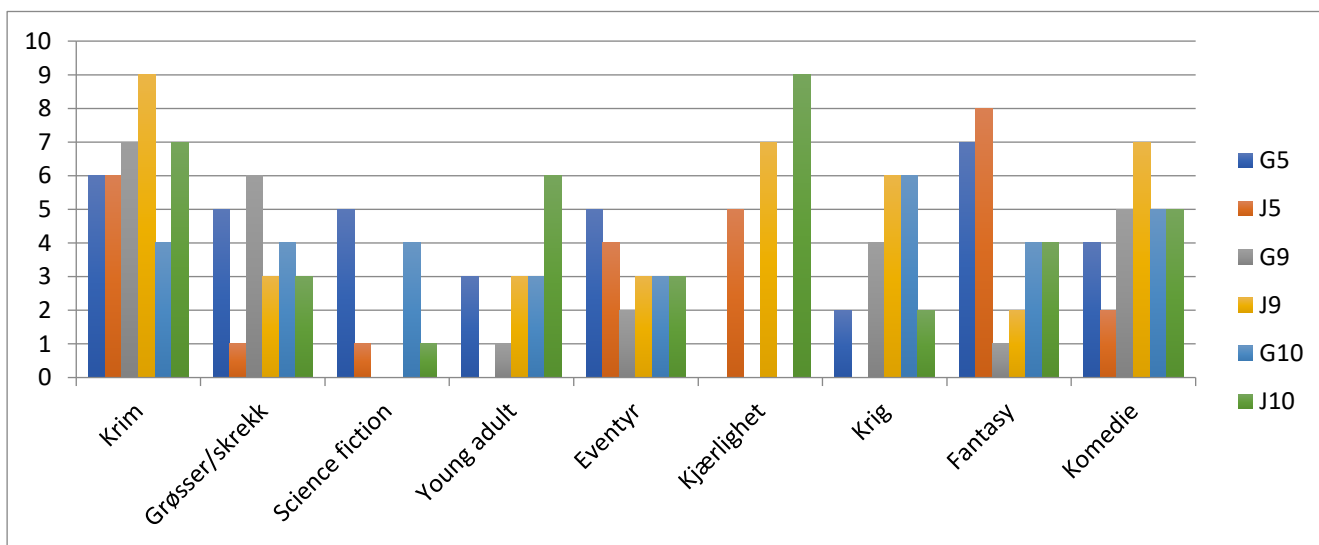
De siste diagrammene vi har tenkt å presentere går ut på elevenes forhold til skjønnlitteratur spesielt. Her har vi trukket frem to spørsmål som omhandler nettopp dette: figur 4 *Hvor ofte leser du skjønnlitteratur?* og figur 5 *Hvilken sjanger liker du å lese innenfor skjønnlitteratur?*

Figur 4 inneholder andre svaralternativer enn de foregående diagrammene. Elevene svarer noe variert på spørsmålet om hvor ofte de leser skjønnlitteratur, men det er høyest andel gutter som svarer at de *aldri/ noen få ganger i året* leser dette. Det er ingen gutter som leser skjønnlitteratur *hver dag*, men det er fire gutter fra 5. klasse og en gutt fra 10. klasse som har oppført at de leser skjønnlitteratur *flere ganger i uken*. En gutt i 5. klasse og en jente i 9. klasse har ikke svart på dette spørsmålet.



Figur 4 Hvor ofte leser du skjønnlitteratur?

I det siste diagrammet har vi listet opp de ulike sjangrene innenfor skjønnlitteraturen. Her kunne elevene sette flere kryss. To gutter i 10. klasse valgte å ikke svare på dette spørsmålet, men det ble satt totalt 203 kryss på de forskjellige svaralternativene. Den sjangeren innenfor skjønnlitteraturen som kom best ut var *Krim*, tett etterfulgt av *Komedie*. Guttene har også satt *Grøsser/Skrek*, *Krig* og *Fantasy* høyt på listen, sammenlignet med *Kjærighet* som kun er valgt av jentene.



Figur 5 Hvilken sjanger liker du å lese innenfor skjønnlitteratur?

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi ta for oss noen av resultatene fra forskningsintervjuene og spørreundersøkelsene, og drøfte disse resultatene i lys av teori og forskning som vi har presentert tidligere i oppgaven. Vi har valgt å dele drøftingen i tre deler: hvilke tiltak gjør lærerne for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur, leselest hos gutter og jenter, samt gutters holdninger til skjønnlitteratur. Disse tre delene vil hjelpe oss å komme frem til en konklusjon på problemstillingen vår: *Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?*

5.1 Hvilke tiltak gjør lærerne for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur?

Norske skoler har allerede satt i gang tiltak for å styrke elevenes lesekompetanse.

Undervisningen skal være tilpasset elevenes forutsetninger, og skolene jobber mer strukturert med lesing som grunnleggende ferdighet (Dypedahl et al., 2016, s. 115). Alle førsteklasinger skal starte med leseopplæring når de begynner på skolen. I tillegg er kartleggingsprøvene blitt obligatoriske, som gjør at de avdekker lesevaner på et tidligere stadium (Roe, 2012, s.106).

De tre informantene vi har intervjuet bruker ulike tiltak for å motivere guttene til å lese skjønnlitteratur. Det første vi ser på er hvordan lærerne fremstår i klasserommet. Informant 2 fremstår som en autonomistøttende, mer fleksibel lærer, som fokuserer på å fremme guttenes behov for selvbestemmelse. Guttene vil oppleve selvbestemmelse når lesingen er tilrettelagt for deres egne ønsker, uten for sterke føringer fra læreren. Dette ser vi igjen ved at elevene i 9. klasse velger stillelesingsbøker på egenhånd og har større innvirkning på hvilke høytlesingsbøker som blir valgt for klassen. De får lese hva de vil, så lenge de leser noe. Fordelen med å være en autonomistøttende lærer, er at når guttene mestrer å lese bøkene de selv har valgt ut, vil den indre motivasjonen deres bli styrket. Ut ifra spørreundersøkelsen ser vi likevel at det er hele syv av åtte gutter i 9. klasse som ikke liker å lese. En av årsakene til dette kan være at guttene har for frie tøyler til å velge bøker på egenhånd, og at de da velger bøker som er over deres lesekompetanse.

De to andre informantene går mer over i kategorien kontrollorienterte lærere når det kommer til lesing. Det vil si at lærerne legger føringer for hvilke skjønnlitterære bøker elevene skal lese, hvor bøkene er tilpasset deres lesekompetanse. Informant 1 bruker blant annet leseprosjektet *Leselyst* i 5. klasse, hvor bøkene er kategorisert etter ulike vanskelighetsgrader og tilpasset guttenes lesenivå. Her ser vi at hele åtte av elleve gutter liker å lese. Informant 3 presenterer tekster fra *tXt-aksjonen* sine hefter for elevene sine. Ved å tilrettelegge bøker som guttene mestrer å lese, bidrar dette til at de får lyst til å gå løs på en ny bok, og at de opplever å lykkes med en aktivitet. Dette øker guttenes prestasjonsmotivasjon, samtidig som mestringsfølelsen kan bidra til å øke deres indre motivasjon for lesing. Igjen ser vi at dersom bøkene ikke blir tilpasset guttenes forutsetninger, svekker det deres prestasjonsmotivasjon og de opparbeider seg en frykt for å lese en ny bok. En må likevel ikke legge for sterke føringer for hvilke skjønnlitterære bøker guttene skal lese, da lesingen kan oppleves som en påtvunget aktivitet (Roe, 2014, s.137). Vi mener at en kontrollorientert lærer er flinkere å ta i bruk tilpasset opplæring, i form av å velge skjønnlitterære bøker som hver enkelt elev kan mestre. Selv om vi mener at informant 3 er en kontrollorientert lærer i forhold til lesing, viser det seg likevel at bare halvparten av guttene i 10. klasse liker å lese. Dette kan komme av at lesemotivasjonen hos gutter endrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen (Solheim og Lundetræ, 2016).

For å skape engasjement for lesing, hevder Roe (2014, s. 137-139) at den beste måten er å gjøre det innbydende for elevene, samt vise dem at lesing både er nyttig og verdt å kunne. Dette kan gjøres i form av å finne tekster og bøker som «treffer» elevene, og som de kan identifisere seg med. Derfor mener Informant 2 at det er viktig at lærere sår noen frø hos elevene, ved å lese bøker som appellerer til deres interesser. Informant 1 sier at når 5.klasse er ferdig med *Leselyst*-prosjektet, skal de ha en avslutningsfest. Denne festen har vært en ytre belønning gjennom hele prosjektet, for å få elevene til å lese flest mulig bøker. Informant 2 derimot, bruker ingen form for ytre belønning, fordi det er viktigere at elevene selv ser nytteverdien av lesingen, og forklarer dem heller de faglige godene. Informant 3 benytter seg av lydbøker, for å hjelpe elevene som har utfordringer ved lesing. Åse Kathrine Gjestsén & Kjersti Lundetræ (2016) peker på at lydbøker er et nyttig verktøy for elever som har vansker med å forstå innholdet i det de har lest. De får muligheten til å nyte historien uten å slite seg ut. For at elevene skal få best mulig utbytte av lesingen, kan det også være lurt å la dem ha lydboken i tekstutgave. Da kan elevene følge med på teksten underveis, og blant annet se hvordan setninger bygges opp og hvordan ortografien skrives. Informant 3 belyser også at de

elevene som behersker lesing godt, ikke trenger noe form for belønning. Så lenge de får tid til å lese, er det lønn nok i seg selv.

Guthrie (sitert i Roe, 2014, s. 137-139) oppfordrer lærere til å innføre stillelesing og høytlesing i skolen hver dag. Av de informantene vi intervjuet, var det kun informant 2 som brukte dette aktivt. Informanten var med på å innføre en fast stillelesingstime i uken hos 9.klasse, og bruker høytlesing slik at elevene får lesingen inn via hørselen. Fordelen med høytlesing er at hver enkelt elev får ta del i lesingen, og det kan skape en god lesekultur i klassen, hvor de deler gode leseopplevelser med hverandre (Maagerø & Tønnessen, 2006, s. 18). Informanten prøver å velge skjønnlitterære bøker som appellerer til elevene og deres interesser. Informant 1 og 3 benytter seg av høytlesing i mindre grad enn informant 2. Resultatene i figur 3 viser at 29 av elevene er *helt enig/enig* i påstanden om at læreren velger høytlesingsbøker som passer for dem, mens 29 av dem er *uenig*. Av de elevene er det 15 gutter som er *enig*, og 11 som er *uenig*. Samtidig kommer det frem at halvparten av jentene ikke er fornøyde med høytlesingsbøkene. En årsak til det kan være at lærerne prøver å finne bøker som kan motivere guttene til å lese skjønnlitteratur, for så å kanskje glemme jentenes motivasjon for lesing.

I spørreundersøkelsen kommer det frem at over halvparten av elevene ikke får nok hjelp av læreren til å velge stillelesingsbok, og hele 21 av 61 elever skulle ønske de fikk denne hjelpen. Ni av dem var gutter fra 5. og 9. klasse. For å fange guttenes leseinteresser, hevder Trude Hoel (2016) at lærere og bibliotekarer trenger kunnskap om hva guttene liker å lese, samt hvilke sjangre de foretrekker. Utdannings- og forskningsdepartementet (2005, s. 12) argumenterer med at dersom motivasjonen for å gi seg ut på en bok skal øke, må bøkene være tilgjengelige for elevene, både i klasserommet og på biblioteket. Læreren bør presentere et bredt spekter av bøker for elevene, deriblant bøker med ulike vanskelighetsgrader.

Ut ifra vår forskning synes vi det er interessant å se at elevene selv ikke føler de får den hjelpen de ønsker ved valg av stillelesingsbok. Spesielt med tanke på at klassene gjennomfører leseprosjekter, hvor lærerne sier de velger ut bøker som skal være tilpasset elevenes lesenivå. En av informantene peker på at elevene *får* hjelp av bibliotekaren når de går til biblioteket alene. Læreren selv er lite involvert når elevene skal velge stillelesingsbøker, og i lys av dette kan elevenes leselyst svekkes, i form av at de ikke får den støtten de trenger. Likevel kommer det frem av spørreundersøkelsen at over halvparten av elevene heller ikke ønsker denne hjelpen av læreren.

Til slutt ser vi at bøkernes tema kan være en avgjørende faktor for å øke guttenes leselyst. Som Rosenløw Eeg, Horst og Svingen (Kverndokken, 2013, s. 135) poengterer velger gutter bøker som er morsomme, spennende og som ikke pynter på sannheten. Dette ser vi igjen i figur 5, hvor *Krim* er den sjangeren som appellerer best til guttene. Seks gutter i 5. klasse, syv gutter i 9. klasse og fire gutter i 10. klasse har valgt dette alternativet. Videre ser vi at *Grøsser/Skrek* også kommer høyt på listen, mens *Science-fiction* derimot, får ni kryss og er bare aktuell for guttene i 5. og 10. klasse. Temaene *Krig*, *Fantasy* og *Komedie* er også populære sjangrer blant guttene. Dette stemmer overens med det informantene våre sa var gjennomgående temaer hos elevene.

5.2 Leselyst hos gutter og jenter

Selv om vår oppgave er fokusert på guttenes forhold til lesing, valgte vi å inkludere jentene i vår spørreundersøkelse. Før vi startet dette forskningsprosjektet var hypotesene våre at gutter er mindre motivert for lesing enn det jenter er, og at leselysten er større hos en femteklassing enn hos en ungdomsskoleelev. Vi hadde også en hypotese om at gutter trenger å identifisere seg med hovedrollen i bøkene de leser. Kjønnforskjeller, aldersforskjeller og behovet for identifisering er noen av hovedpunktene vi vil trekke frem i denne delen av drøftingskapittelet.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at det er flere jenter enn gutter som liker å lese, men guttene fordeler seg likevel jevnt over skalaen. 15 av guttene stiller seg *uenig/helt uenig* i påstanden, mens de resterende 13 guttene svarer det motsatte. Tar vi bort de fem jentene som er i overtall, viser det fremdeles at det er ti flere jenter enn gutter som liker å lese (figur 1). Resultatene fra figur 1 samsvarer ikke helt med informantenes oppfatning av elevenes leseglede, hvor eksempelvis informant 3 mener at *alle* elevene i 10. klasse liker å lese. Fem av elevene hevder likevel det motsatte. Denne misoppfatningen kan sees på bakgrunn av at læreren ikke har nok innsikt i elevenes interesser for lesing, eller at elevene svarer mer ærlig i spørreundersøkelsen, enn direkte til læreren. Læreren har kanskje ikke utført en tilsvarende undersøkelse og har dermed ikke fanget dette opp. I 9. klasse kan man se at kun en gutt er *helt enig/enig* i påstanden, mens hele åtte jenter svarer det samme. Et klart flertall av guttene liker ikke å lese, noe informant 2 også poengterer i intervjuet. Roe (2013, s. 26) hevder at man kan se tydelige kjønnsforskjeller i lesing. Dette vises igjen i svarene fra ungdomsskoleelevne, hvor hele 17 jenter svarer at de er *helt enig/enig*, mens bare fem gutter svarer det samme.

Likevel må vi påpeke at på påstanden *Jeg leser mye på fritiden min* (figur 2), ser vi ingen tydelige kjønnsforskjeller i elevenes svar. I tillegg ser vi i etterkant av undersøkelsen at ordet *mye* burde presiseres bedre. Hva er *mye* i denne sammenhengen? Her kan nok mange av elevene ha oppfattet ordet ulikt, og dette kan ha hatt en påvirkning på resultatene.

På spørsmålet om lærerne ser en forskjell på leselysten hos guttene og jentene i klassen, hevder begge ungdomsskolelærerne at det finnes en forskjell. Informant 1 sier tvert imot at man ikke kan se noen forskjell i leselysten blant elevene i 5. klasse. Solheim og Lundetrø (2016) poengterer at kjønnsforskjellene i lesing er synlige allerede blant femteklassinger, men at de største forskjellene finner man blant 15-åringer. Dette kan stemme overens med resultatene fra vår undersøkelse, hvor kjønnsforskjellene i 5. klasse er minimale i forhold til på ungdomsskolen. Alle elevene i 5. klasse liker å lese, bortsett fra tre gutter som stiller seg *uenig* til påstanden. I 9. og 10. klasse svarer så mange som tolv gutter at de ikke liker å lese, mens bare seks av jentene svarer det samme. Informant 1 peker på at en av årsakene til dette kan være at guttene mister leseglede i overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Elevene går fra å lese for gledens skyld, til å lese for å kunne arbeide videre med teksten. Informant 3 er enig i at faglitteraturen i den mengden elevene har kjempet seg gjennom, har på en uheldig måte skapt en negativ holdning til lesing. Vi tror en årsak til dette kan være at elevene stadig må analysere eldre tekster med vanskelig språk, som de sliter med å kjenne seg igjen i.

Som Roe (2012, s.126 -127) påpeker, har guttene et behov for å kunne identifisere seg med hovedpersonen i bøkene de leser. Dette stemmer overens med informantenes oppfatning av lesesituasjonen i klasserommet. Alle informantene er enige om at guttene velger bøker de selv kan kjenne seg igjen i, eksempelvis fotballbøker. Informant 3 presiserer på sin side at guttene i 10. klasse ofte velger bøker som fordyper seg i ett tema de kan noe om fra før. Guttene leser for eksempel fantasybøker hvor de kjenner igjen hovedpersonene fra film og spill. På den andre siden hevder informant 1 at guttene i 5. klasse ofte velger bøker som er *virkelighetsnære* for dem, og som appellerer til deres behov for å kunne leve seg inn i historien. Informant 2 peker på at guttene i 9. klasse velger spesielt fotballbøker, som stemmer godt overens med Svein Slettan (2013, s.112) sin teori om at gutter leter etter guttehelter eller gutteaktiviteter i det de leser. Roe (2014, s. 137-139) poengterer på sin side at det er *lærerens* oppgave å finne bøker som guttene kan engasjere seg og kjenne seg igjen i. Læreren har en vesentlig oppgave som motivator i forhold til gutter og deres holdninger til lesing, og en lærer som viser egen, genuin interesse for lesing vil enklere kunne motivere

elevene sine (Dypedahl, et al., 2016, s. 99). Vi ser i ettertid av de kvalitative forskningsintervjuene at vi burde spurt lærerne mer om deres eget forhold til lesing av skjønnlitteratur, for å få et mer nyansert bilde over hvordan læreren kan påvirke elevene i lesesituasjoner.

5.3 Gutters forhold til skjønnlitteratur

Molloy (2012, s. 42) hevder at skjønnlitteratur bidrar til å bedre guttenes språkutvikling, samtidig som det kan styrke noen gutters personlige identitet. Informantene er jevnt enige om at guttenes manglende motivasjon for lesing av skjønnlitteratur påvirker de andre utviklingsområdene. Disse utviklingsområdene blir bedre utviklet hos de guttene som bruker tid på å lese. Vi mener at gutter som leser skjønnlitteratur har en fordel når det kommer til tekstskriving senere. Språket blir mer automatisert med tanke på både ortografi og setningsoppbygging, samt at de utvider ordforrådet sitt. Louann Brizendine (sitert i Roe, 2013, s. 26) opplyser at gutters og jenters hjerne er ulikt utviklet, som kan påvirke guttenes språkutvikling. Hun peker på at gutter og jenter har ulike evner til å oppfatte og ta i bruk språket. Dette ser informantene igjen ved at guttene som sjeldent leser ofte skriver refererende tekster, mens jentene skriver med mer innlevelse. En årsak kan være at de får nye erfaringer når de leser skjønnlitterære bøker, som de tar med seg videre når de skriver tekster selv. Lesing av skjønnlitteratur kan knyttes opp til det Martha C. Nussbaum (Ur Persson, sitert i Molloy, 2012, s. 42) kaller narrativ fantasi, hvor guttene kan utvikle en evne til å leve seg inn i hvordan andre mennesker har det, hva de tenker og føler. De utvikler seg en evne til å skifte perspektiv og synsvinkel, samtidig som de kan se seg selv i andre, og andre i seg selv.

Som det kom frem i våre resultater, møter informantene på noen utfordringer med å motivere elevene til å lese skjønnlitteratur. Informant 2 hevder at det er utfordrende å motivere elevene til å lese hjemme, men at de prioriterer stillelesing på skolen. Informant 3 sier tvert imot at de ikke får nok tid til å prioritere lesing i skolen, og at de derfor må oppfordre elevene til å lese bøker hjemme. I tillegg poengterer informant 3 at mange av elevene som liker å lese, mener de får for lite tid til nettopp dette på skolen. Her viser det at informantene prioriterer lesing ulikt, som kan komme av skolens fokus på nettopp dette. De grunnleggende ferdighetene skal prioriteres i skolen, men det er opp til hver enkelt skole hvordan de praktiserer dem (Utdanningsdirektoratet, 2013). På en annen side ser vi at femteklassingene liker å lese, men

at de ikke er fornøyde med utvalget av bøker. Mange av bøkene er for gamle, som fører til at elevene sliter med å finne bøker de har lyst til å lese. En ulempe ved mangel på ny, aktuell litteratur, er at elevene kan miste den leselysten og lesegledden de allerede har opparbeidet seg.

Resultatene over hvor ofte guttene leser skjønnlitteratur, er noe variert. Det er seks gutter som *aldri* leser skjønnlitteratur, mens ti gutter bare leser det *noen få ganger i året*. En årsak til disse resultatene tror vi kan være at guttene ikke vet hva skjønnlitteratursjangeren innebærer, og at de kanskje leser flere skjønnlitterære tekster enn det de tror selv. Vi som forskere kunne ha presisert begrepet bedre til elevene på forhånd, som igjen kunne hatt påvirkning på resultatene. Via informant 3 kommer det blant annet frem at guttene som leser spenningslitteratur, ønsker å lese lengre økter. I tillegg ser informanten at de bøkene jentene leser, setter dem inn i en stemning som de ønsker å være i en stund. Med andre ord kan vi si at de befinner seg i en flytzone. På grunn av mangel på litteratur som appellerer til guttene og deres identifiseringsbehov, har guttene større utfordringer med å befinne seg i flytsonen. I tillegg kan bøkene være vanskelige eller lite utfordrende, som fører til at aktiviteten vil føles som påtvunget, og motivasjonen for lesing faller. Likevel kommer det frem at guttene må lese mye og ofte for at leseferdighetene deres skal utvikles. Det kan være vanskelig å vite hva som er mye og ofte, fordi tidsbruk oppfattes ulikt. For å kunne lese mer omfattende skjønnlitterære tekster, krever det at guttene må fordype seg i tekster over lengre tid. Hvis de skal klare å motivere seg for å bruke tid på å lese en hel bok, mener vi det er viktig at de finner bøker som er tilpasset deres lesekompetanse. Utviklingen av leseferdighetene går fra å ha en generell forståelse, til å kunne reflektere rundt mer komplekse tekster i ulike sjangere (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lesing av aviser og tegneserier kan gi god lesetrening, men dersom det blir fragmentarisk lesing av overskrifter og bildetekster, har det relativt liten verdi (Roe, 2013, s. 24). Vi mener at guttene får utviklet språket sitt bedre ved å lese mer omfattende skjønnlitterære tekster, hvor de får inn litterære virkemidler og språket på en mer utfyllende måte.

6.0 Konklusjon

Målet vårt med denne oppgaven var å finne ut hva lærere gjør for å motivere gutter til å lese skjønnlitteratur. Vi ville også finne ut om leselysten var større hos femteklassingene enn hos ungdomsskoleelevene, etterfulgt av om gutter behøvde å identifisere seg med hovedrollene i bøkene de leser. Til slutt ville vi undersøke om gutter var mindre motivert for lesing enn det jenter var. Problemstillingen ble dermed: *Hvordan motiverer lærere gutter til å lese skjønnlitteratur?*

Gutters motivasjon for lesing av skjønnlitteratur avhenger av hvordan læreren fremstår i klasserommet. Resultatene viser at flere av guttene liker å lese dersom læreren er kontrollorientert, og legger til rette for leseaktiviteten. Ved å tilpasse skjønnlitterære bøker etter guttenes behov, øker også deres prestasjonsmotivasjon. Resultatene fra vår undersøkelse viser at de guttene som får velge bøker selv, har mindre motivasjon for lesing. Dette henger sammen med guttenes alder, hvor resultatene av spørreundersøkelsen viser at tolv gutter på ungdomsskolen ikke liker å lese, mens bare tre gutter i 5. klasse svarer det samme. Vi ser at guttene mister leselysten fra barne- til ungdomsskolen. Når guttene går fra å lese for gledens skyld, til å stadig måtte analysere eldre tekster med vanskelig språk, tror vi de mister motivasjonen for lesing.

Leseprosjekter, høytlesing, stillelesing og lydbøker er gode metoder for å skape leseengasjement. Ved å bruke lydbøker og høytlesing kan alle elevene, uavhengig av lesekompetanse, ta del i leseaktiviteten, og man skaper en god lesekultur i klasserommet. Resultatene viser at lærerne også må velge bøker med temaer som interesserer guttene, og som de kan identifisere seg med, eksempelvis fotballbøker. I vår forskning kommer det frem at krim, grøss/skrek og komedie er sjangre som skårer best hos guttene. Vi ser likevel at det er en mangel på tilgjengelige bøker som passer guttenes identifiseringsbehov.

Resultatene fra vår spørreundersøkelse viser at guttene har mindre leselyst enn jentene. Hele 28 av 33 jenter liker å lese, mens bare 13 av 28 gutter svarer det samme. Dersom vi tar bort de fem jentene som er i overtall, viser det fremdeles at det er ti flere jenter enn gutter som liker å lese. Disse kjønnsforskjellene er tydeligst blant elevene på ungdomsskolen, men de starter allerede hos elevene i 5. klasse.

Gjennom vår forskning har vi kommet frem til at det finnes flere metoder for å kunne motivere guttene til å lese skjønnlitteratur. Lærerne kan bruke leseprosjekter, hvor de tilpasser bøker etter guttenes lesekompetanse, samt benytte seg av høytlesing, stillelesing eller lydbøker. Hvordan lærerne fremstår i klasserommet, og hvilke holdninger de har til lesing av skjønnlitteratur, har mye å si for guttenes motivasjon for lesing. For å øke denne motivasjonen er det viktig at lærerne presenterer et vidt spekter med moderne bøker for elevene, samt at bøkene er tilgjengelige i klasserommet eller på biblioteket.

Litteraturliste

- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.)
Fagernes: Det Norske Samlaget.
- Blichfeldt, K., Heggem, T. G. & Larsen, E. (2006). *Kontekst 8-10. Tekstar 2*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS.
- Claudi, M.B. (2012). *Litterære grunnbegreper*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Hentet 08. Mars 2017 fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1449618.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 31. mai). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 20. april 2017 fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/fek_generelle_retningslinjer.pdf
- Dypedahl, M., Myklevold, G. A., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Fagforbundet. (u.å.). *Flytsone-modellen*. Hentet 11. mars 2017 fra <http://avd281.fagforbundet.no/file.php?id=12651>
- Foreningen !Les. (1997). *tXt-aksjonen*. Hentet 02. mai 2017 fra <http://txt.no/>
- Frønes, T. S. (2016). 7 resultater i lesing. I M. Kjænsli & F. Jensen (red.) *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015* (s.136-171). Oslo: Universitetsforlaget
- Gjestsen, Å. K. & Lundetræ, K. (2016). *Lydbok som redskap for læring*. Hentet 06. April 2017 fra <http://lesesenteret.uis.no/lese-og-skrivevansker/tiltak/lydbok-som-redskap-for-laring-article80150-12699.html>

Griffiths, A. & Denton, T. (2014). *Gutta i trehuset med 13 etasjer*. Oslo: Fontini forlag AS.

Helgevold, L. & Skaara, O. S. (1995). *Prosjekt leselest*. Hentet 02. mai 2017 fra

<https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwipp7PVotPTAhVHWCwKHUYEAdwQFgg6MAA&url=http%3A%2F%2Fimg6.custompublish.com%2Fgetfile.php%2F623684.746.ttepqvvpfx%2FProsjektleselest.doc%3Freturn%3Dwww.xn--s-1fa.kommune.no&usg=AFQjCNF9BNvdNzqr3iLtkhLWYf8D3sDDmA>

Hoel, T. (2016). *Unge gutter og leselest*. Hentet 20. april 2017 fra

<http://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84402&categoryID=13436>

Hoel, T. & Helgevold, L. (2005). *Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!*

Hentet 02. mai 2017 fra

http://lesesenteret.uis.no/getfile.php/Lesesenteret/Gutter%20som%20lesere%20og%20bibliotekbruker_.pdf

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5.utg.). Oslo:

Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2014). *Jenter flinkere på skolen enn gutter*. Hentet 20. april 2017

fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/Jenter-flinkere-pa-skolen-enn-gutter/id756369/>

Kverndokken, K. (2013). Samtaler med fire forfattere om gutters lesing. I K. Kverndokken

(Red). *Gutter og lesing*. (s. 133-154). Bergen: Fagbokforlaget.

Manger, T. (2013). Motivasjon og læring. I S. Lillejord, T. Manger & T. Nordahl.

Livet i skolen 2. grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet. (s. 133-163).(2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Maagerø, E. & Tønnessen, E. S. (2006). Å lese i alle fag. I E. Maagerø & E. S. Tønnessen

(Red.). *Å lese i alle fag*. (s. 13-30). Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 22 (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. Hentet

06. april 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Opplæringslova (2017). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

(*opplæringslova*). Hentet 06. april 2017 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Roe, A. (2012). Ungdom og lesing – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I A. M. Bjorvand & E. S. Tønnessen (Red). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. (s. 103-130). (2.utg.) Universitetsforlaget.

Roe, A. (2013). Norske gutters resultater på nasjonale og internasjonale leseprøver. I K. Kverndokken (Red). *Gutter og lesing*. (s. 13-31). Bergen: Fagbokforlaget.

Roe, A. (2014). *Lesedidaktikk – etter den første leseopplæringen* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. & Taube, K. (2012). «To read or not to read – that is the question» Reading engagement and reading habits in a gender perspective. I N. Egelund (Red). *Northern Lights on PISA 2009 – focus on reading*. (s. 45-74). Hentet 03. april 2017 fra <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:700985/FULLTEXT01.pdf>

Rognved, E. (2016). *Er jentene egentlig bedre å lese enn gutter – eller gir prøvene feil bilde?* Hentet 30. mars 2017 fra <http://lesesenteret.uis.no/forskning/forskningsartikler/er-jentene-egentlig-bedre-a-lese-enn-gutter-eller-gir-provene-feil-bilde-article111156-12576.html>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Slettan, S. (2013). Kasper scorer! Om ein serie fotballbøker med gitar i hovudrollene.

I K. Kverndokken (Red). *Gutter og lesing* (s. 111-131). Bergen: Fagbokforlaget

Solheim, O., J. & Lundetræ, K. (2016). *Can test construction account for varying gender*

differences in international reading achievement tests of children, adolescents and young adults? – A study based on Nordic results in PIRLS, PISA and PIAAC. Hentet 25. april 2017 fra

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1239612>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i norsk. Grunnleggende ferdigheter*. Hentet 10.

februar 2017 fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter.

Utdanningsdirektoratet (2015). *God leseopplæring – for lærere på ungdomstrinnet*. Hentet 03.

mai 2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/god-leseopplaring--for-larere-pa-ungdomstrinnet/?depth=0&print=1>

Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2005): *Gi rom for lesing! Strategi for*

stimulering av leselyst og leseferdighet (2003-2007). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 30. mars 2017

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/giromforlesing_strategiplan_05.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til rektor

Vedlegg 4: Samtykkeskjema til foresatte

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide for bacheloroppgaven

1. Hvilke typer bøker legger du opp til at klassen skal lese gjennom året?
 - a. Er det et gjennomgående tema i bøkene elevene dine leser? Og eventuelt hvilket?
 - b. Opplever du forskjell fra elev til elev, og eventuelt hvordan?
 - c. Hvilke typer bøker velger guttene og jentene i klassen? Hva tenker du om dette?
 - d. Hvilke bøker presenterer du for elevene dine? Lar du de velge fritt? Hvorfor/hvorfor ikke?
 - e. Ser du at guttene velger bøker de selv kan kjenne seg igjen i? På hvilken måte?
2. Hvordan organiserer du høytlesing og stillelesing i klassen din og hva er hovedmålet med det?
3. Ser du forskjell på leselyst hos guttene og jentene? Hva tror du om dette?
4. Hvordan kan guttenes motivasjon for lesing av skjønnlitteratur påvirke de andre utviklingsområdene i norskfaget (ordforråd, tegnsetting, setningsoppbygging, skriving)?
5. Hvilke metoder/oppgaver/belønning/strategier bruker du for å øke guttenes motivasjon til å lese skjønnlitteratur?
6. Møter du noen utfordringer med å motivere elevene dine til å lese skjønnlitteratur? Og i så fall hvilken?

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Spørjeundersøking

Set ring rundt

Jente

Gut

1. Eg likar å lese (set ring rundt)

Heilt einig

Einig

Ueinig

Heilt ueinig

2. Set kryss ved kvar påstand

	Heilt einig	Einig	Ueinig	Heilt ueinig
Eg les mykje på fritida mi				
Læraren vel høgtlesingsbok som passar for meg				
Når eg går på biblioteket får eg hjelp av læraren min til å velje bok				
Når eg går på biblioteket skulle eg ynskje eg fekk hjelp av læraren min til å velje bok				

3. Kor ofte les du? (Set kryss)

	Aldri	Nokre få gonger i året	Ein gong i månaden	Fleire gonger i veka	Kvar dag
Skulebøker					
Aviser					
Skjønnlitteratur (Oppdikta forteljingar, romanar, noveller, eventyr)					
Andre bøker (Faktabøker, fotballbøker, hobbybøker, kokebøker, strikkebøker)					
Vekeblad					
Teikneseriar					
Nett (facebook, snapchat, instagram, jodel, twitter)					
Nettaviser eller blogg					
Tekstmeldingar					
Tv-tekst (når eit tv-program er teksta)					
Historiske faktatekstar					

4. Kva for nokre typar bøker likar du å lese?

Set fleire kryss

Teikneseriar	Kokebøker	Hobbybøker	Strikkebøker
--------------	-----------	------------	--------------

Roman	Noveller	Eventyr	Poesi / dikt
Fotballbøker	Faktabøker (dyr, tresort osv)	Vitsebøker	Historiebøker

5. Kva for nokre sjangrar likar du å lese innanfor skjønnlitteraturen?

Set fleire kryss

Krim	Science fiction	Kjærleik	Krig	Komedie
Grøssar/skrek	Young adult (Twilight, Hunger Games, Harry Potter)	Eventyr	Fantasy	

6. I kva for ein grad likar du å: (1 er lågast og 5 er høgast)

	1	2	3	4	5
Lese høgt for andre					
Andre les høgt for deg					
Lese i bok					
Lese på data/nettbrett/mobil					

Eg likar ikkje å lese (set kryss):

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til rektor

Karoline Kristiansen Steinsvåg og Marita Haugen Tveit

Grunnskolelærerstudenter 5-10

Høgskolen på Vestlandet

Til rektor ved skule

Adresse

Forespørsel om utføring av spørreundersøkelse og intervju

Vi er 3. års lærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord. I forbindelse med vår bacheloroppgave vil vi i praksis gjerne gjennomføre en spørreundersøkelse av elevene i ... klasse, samt et intervju med en eller to norsklærere ved deres skole. Vi vil derfor be om samtykke til å gjennomføre dette.

Bacheloroppgaven vår handler om hva læreren gjør for å motivere gutter til å lese. Vi vil derfor se på hvordan læreren skaper leselyst hos guttene, og hvordan elevene opplever dette i praksis. Vi vil at både guttene og jentene skal svare på spørreundersøkelsen for å se om det finnes forskjeller i deres oppfatning. Vi vil også gjennomføre et intervju med en eller to norsklærere på skolen, for å se hvilke metoder de bruker for å øke motivasjon rundt lesing.

Vi er under høgskolen underlagt taushetsplikten, og all informasjon som blir samlet inn vil behandles konfidensielt. Datamateriale vil bli makulert etter at oppgaven er levert.

Spørreundersøkelsen og intervjuene vil bli anonymisert, da vi kun er interessert i kjønn og alder. Det er helt frivillig å delta. Skolene som deltar i forsøket vårt kan, om de vil, få utdelt et eksemplar av den endelige oppgaven etter at prosjektet er ferdig i mai 2017.

Ved eventuelle spørsmål eller ønske om å se intervjuguide og spørreskjema, ta gjerne kontakt.

Med vennlig hilsen

Karoline Kristiansen Steinsvåg

Marita Haugen Tveit

Tlf: nr.

Tlf: nr.

Mail:

Mail:

Vedlegg 4: Samtykkeskjema til foresatte

Karoline Kristiansen Steinsvåg og Marita Haugen Tveit

Grunnskolelærerstudenter 5-10

Høgskolen på Vestlandet

Informasjonsskriv til foresatte

Vi er 3. års lærerstudenter ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Stord. I forbindelse med vår bacheloroppgave vil vi i praksis gjerne gjennomføre en spørreundersøkelse av elevene i ... klasse. Vi vil derfor be om samtykke til å gjennomføre dette.

Bacheloroppgaven vår handler om hva læreren gjør for å motivere gutter til å lese. Vi vil derfor se på hvordan læreren skaper leselyst hos guttene, og hvordan elevene opplever dette i praksis. Vi vil at både guttene og jentene skal svare på spørreundersøkelsen for å se om det finnes forskjeller i deres oppfatning.

Vi er under høgskolen underlagt taushetsplikten, og all informasjon som blir samlet inn vil behandles konfidensielt. Datamateriale vil bli makulert etter at oppgaven er levert. Det er helt frivillig å delta, og spørreundersøkelsen er anonymisert. Dersom en ikke vil at barnet sitt skal svare på spørreundersøkelsen, ta kontakt med undertegnede på mail eller mobiltelefon.

Ved eventuelle spørsmål, ta gjerne kontakt.

Med vennlig hilsen

Karoline Kristiansen Steinsvåg

Marita Haugen Tveit

Tlf: nr.

Tlf: nr.

Mail:

Mail: